

## A ESCOLHA DO DIRETOR

*Margarida Antonieta Silva\**

*Joaquim Machado\*\**

RESUMO: O modelo de governação das escolas portuguesas instituído em 2008 corta com uma tradição de eleição do gestor de topo através do voto universal dos professores e institui um órgão unipessoal – o diretor – escolhido pelo conselho geral, integrado por elementos dos diversos setores da comunidade, sob o pretexto de, em cada escola, ter “um rosto” a quem possam ser assacadas responsabilidades e permitir a afirmação de “boas lideranças e lideranças eficazes”. Neste estudo pretende-se analisar se os mecanismos introduzidos na escolha do diretor pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 induziram a mudanças significativas no processo de escolha do gestor de topo da escola, inferir o retrato-tipo do gestor escolar e averiguar se as lógicas subjacentes à sua seleção confirmaram ou infirmaram o perfil de gestor sugerido normativamente.

PALAVRAS-CHAVE: diretor, eleição, perfil, influência.

## INTRODUÇÃO

Desde a entrada em vigor do modelo de *gestão democrática das escolas*, onde se instituiu a colegialidade e a elegibilidade do órgão de gestão de topo das escolas, vários outros normativos lhe sucederam até se chegar ao modelo atualmente em vigor – o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Retomando do campo político conceções de democracia representativa e de democracia participativa e do campo empresarial uma perspetiva gerencialista e de eficácia técnica, este diploma apresenta como objetivos estratégicos “reforçar a participação das famílias e das comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de

\* Agrupamento de Escolas de Maximinos (antonietasilva3@gmail.com).

\*\* Universidade Católica Portuguesa, Porto (jomachado@porto.ucp.pt).

ensino”, “reforçar a liderança da escola e (...) conferir maior eficácia” e “reforçar a autonomia da escola” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Para reforço das lideranças das escolas e da autoridade interna, instituiu-se um órgão de gestão unipessoal – o diretor – para haver um rosto a quem se pudessem assacar as responsabilidades pelo serviço prestado e pela gestão dos recursos públicos e para se “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes” (idem). A ideia de “liderança forte” associada à eficácia escolar distancia-se da “liderança colegial”, na medida em que se alicerça no princípio organizacional da “forte conexão”, e, neste sentido, parece querer contrariar um fenómeno de descentralização interna da liderança, que se exerceria e manifestaria sob formas dispersas, originando múltiplas lideranças no interior da escola (Sanches, 2000).

Numa lógica mais congruente com o funcionamento em simultâneo de um órgão de direção estratégica – o conselho geral (CG) – e um órgão de gestão executiva – o diretor –, o Decreto-Lei n.º 75/2008 incumbe o CG de eleger o aquele último. Abandonou-se, desta forma, a perspetiva da participação alargada no processo de escolha do gestor de topo da escola, que tinha sido instituída com a instauração do regime democrático em Portugal.

Para eleição do diretor, o Decreto-Lei n.º 75/2008 define um procedimento a ser desenvolvido de forma faseada, que se inicia com um procedimento concursal e termina com a eleição do diretor pelo CG, por escrutínio secreto. Este foi vivido de forma muito diversa em 2009, quando, por força das disposições transitórias do referido decreto, todas as escolas elegeram os seus diretores.

O presente estudo pretende analisar se os mecanismos introduzidos na escolha do diretor pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 induziram a mudanças significativas no processo de escolha do gestor de topo da escola, inferir o retrato-tipo do gestor escolar e averiguar se as lógicas subjacentes à sua seleção confirmaram ou infirmaram o perfil de gestor sugerido normativamente.

## 1. A ELEIÇÃO DO DIRETOR NO QUADRO DO DECRETO-LEI N.º 75/2008

O Decreto-Lei n.º 75/2008 pretende favorecer a emergência de uma liderança legitimada internamente por uma eleição que está confinada a uma assembleia restrita dentro do universo da escola, mas representativa de diversos setores da comunidade educativa. O mecanismo eleitoral introduzido transfere a confiança política na escolha do diretor de uma assembleia eleitoral alargada para o órgão de direção estratégica e encontra

legitimidade numa conceção de democracia que valoriza a participação dos diversos agentes educativos na governação das escolas (Formosinho, 1989). Na ótica de Bolívar, o intuito é passar-se de “uma lógica corporativa, para uma direcção com capacidade para tomar decisões próprias, para responder às exigências inerentes a cada contexto” (2012: 86).

Apesar de já não estar legitimado pelo voto universal dos professores, o diretor continua, contudo, a necessitar de manter a dimensão democrática e a cultura participativa na escola, em particular junto dos docentes. Se não o fizer, pode emergir um ambiente de tensão e crispação, pouco ou nada indutor da partilha de conhecimentos e do trabalho colaborativo que é exigido, com implicações negativas nos resultados que se alcançam, o que se revelaria pouco consentâneo com o que normativamente se pretende do diretor.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, na mesma linha do que tinha sido instituído nos outros regimes jurídicos sobre gestão das escolas publicados após 1974, seguiu a corrente de se atribuir a docentes a responsabilidade de gerirem as escolas, na assunção de que o gestor de uma escola não exerce a atividade de modo independente ao papel de educador, porque tem de ser capaz de orientar a ação de professores e alunos e de conseguir promover a “conceptualização do acto de gestão como acto educativo” (Dinis, 2002: 123). Quanto à relação laboral dos docentes com a escola onde se candidatam ao cargo de gestor de topo, já os normativos têm seguido filosofias diferentes. Atualmente está consagrado que pode ser candidato a diretor de uma escola qualquer docente desde que seja profissionalizado e que reúna os demais requisitos exigidos (Quadro 1).

Quadro 1. Admissibilidade de candidatura pela situação profissional

	DL n.º 769- A/76	DL n.º 172 /91	DL n.º 115- A/98	DL n.º 75/ 2008	DL n.º 137/ 2012
Docente profissionalizado do ensino público em funções na escola onde se candidata	✓	✓	×	×	×
Qualquer docente profissionalizado do ensino público	×	✓	×	×	×
Docente da carreira do ensino público em funções na escola onde se candidata	✓	✓	✓	✓	✓
Qualquer docente da carreira do ensino público	×	✓	×	✓	✓
Docente profissionalizado com CTTI do ensino particular e cooperativo	×	✓	×	✓	✓

Sim ✓ Não ×

Outra problemática que tem merecido múltiplas reflexões a partir dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a; 1988b) prende-se com questões ligadas a competências e qualificações que devem ser exigidas a quem exerce cargos de gestão nas escolas. Na perspetiva de que a liderança deve estar sustentada em conhecimento técnico, de modo a que o gestor seja capaz de gerir e de controlar, de decidir e de executar eficazmente decisões, a maioria dos autores concorda que a aposta na formação dos gestores é o caminho a seguir para promover a melhoria nas escolas.

Inserida no quadro conceptual da *Nova Gestão Pública*, a profissionalização da gestão, entendida como aquisição formal de formação especializada específica para o desempenho de cargos de gestão, sustenta-se na percepção de que “ser um bom professor não é condição suficiente para ser um bom dirigente da escola” (Clímaco, 2005: 52). Nesta perspetiva, a qualificação para a gestão escolar permite habilitar o diretor de competências gestionárias, nomeadamente, em assuntos de natureza legislativa, jurídica e administrativo-financeira, embora deva “dosear-se (...) o optimismo quanto aos impactos esperados da formação” (Formosinho e Machado, 1998: 107).

Há vários autores que admitem que a qualificação dos docentes para a gestão pode assentar nos conhecimentos adquiridos pela experiência no exercício do cargo. Clímaco defende que, mais do que um modelo de “alunização” dos cursos de formação dos gestores escolares, se deve rentabilizar a experiência já adquirida e explorar a interação entre profissionalismo e experimentalismo (2005: 50-53). Na mesma linha de pensamento, Barroso considera que se deve apostar em formação complementar e na formação contínua especializada em administração educacional para os docentes que já se encontram a exercer o cargo de gestores e se deveriam criar mecanismos de certificação das competências adquiridas pelos anos de experiência (Barroso, 2005: 165-167).

O Decreto-Lei n.º 75/2008, tal como o seu antecessor (o Decreto-Lei n.º 115-A/98), determina a necessidade de haver requisitos de qualificação para o candidato ao cargo de gestor, prevendo que a mesma possa advir tanto da aquisição de habilitação específica, através de formação especializada, como da experiência no exercício do cargo. O Decreto-Lei n.º 137/2012, que altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, acentua a lógica de tecnicidade da gestão, pois coloca como condição primordial de qualificação a que é adquirida através de habilitação específica. Nesse sentido, a experiência no exercício do cargo, em paridade com a possibilidade

de o candidato possuir currículo relevante na área da gestão e administração escolar, só pode ser equacionada como qualificação em caso de inexistência de candidatos admitidos com base na habilitação específica (Quadro 2).

Quadro 2. Admissibilidade da candidatura pela qualificação profissional

	DL n.º 769- A/76	DL n.º 172 /91	DL n.º 115- A/98	DL n.º 75/ 2008	DL n.º 137/ 2012
Habilitação específica	×	✓	✓	✓	✓
Experiência no exercício do cargo	×	×	✓	✓	○
Curriculum relevante	×	×	×	×	○

Sim ✓ Não × Só aceite em caso de inexistência ou insuficiência ○

Para “apurar qual dos candidatos se encontra em melhores condições para exercer, naquele agrupamento de escola ou escola não agrupada, o cargo de director” (preâmbulo da Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho), foi introduzida uma metodologia para orientar os conselhos gerais na decisão, consagrando-se, antes do ato eleitoral, um procedimento concursal. Era intenção do legislador fazer uma rutura com as dinâmicas prevalentes nas escolas, quando eram assembleias eleitorais alargadas a garantir a escolha da gestão de topo da escola e os elementos constantes no relatório a orientarem a decisão do CG.

Na fase da candidatura, o docente candidato tem de apresentar o seu *curriculum vitae* e um projeto de intervenção, onde exprime as linhas mestras que nortearão a sua ação. Terminada essa fase, uma comissão do CG – a comissão permanente, ou uma expressamente designada para esse efeito – elabora um relatório de avaliação, com base na análise curricular, no projeto de intervenção e no resultado da entrevista que tem de realizar.

O projeto de intervenção permite ao CG balizar a intenção do candidato face ao projeto educativo e avaliar se este está ou não em consonância com o mesmo. No entanto, num estudo que realizaram, dois anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, Jorge Adelino Costa e Patrícia Castanheira concluíram que, em muitos casos, o projeto de intervenção não teve em conta o projeto educativo e que o efeito dos mesmos sobre a

ação dos diretores eleitos era reduzido, inferindo que “a dimensão de ritual técnico-burocrático continua bastante presente” (2011: 133).

No relatório produzido, a comissão pode expressar, fundamentando, se aconselha ou não a eleição de cada um dos candidatos admitidos. O processo finaliza com a eleição pelo CG, por voto secreto e presencial, depois de discutido e apreciado o relatório da comissão, podendo ainda haver audição aos candidatos.

A metodologia encontrada para recrutamento do diretor suscita reservas, porquanto apresenta características do procedimento concursal e introduz uma comissão responsável pela elaboração do relatório de apreciação das candidaturas. No parecer do Conselho Nacional de Educação consta que “o ‘procedimento concursal’, a cargo de uma comissão (a permanente ou uma eventual), que elaborará ‘um relatório de avaliação’, deixa prever mais uma limitação à atuação do Conselho Geral” (ponto 34 do parecer n.º 3/2008). Barroso (2008) considera que o mecanismo previsto é “híbrido”, com propósitos inúteis e “visa subordinar a lógica democrática à lógica burocrática”, defendendo que “não pode existir qualquer constrangimento ao direito dos eleitores escolherem livremente o candidato da sua preferência, em função da confiança que têm no seu mérito para exercerem com competência as funções que lhe estão atribuídas” (2008: 8).

## 2. UM OLHAR DE DENTRO SOBRE A ELEIÇÃO DO DIRETOR

A necessidade de os diretores serem eleitos até 31 de maio de 2009 levou a que em todas as escolas, num período de tempo reduzido, se desenvolvessem os respetivos procedimentos concursais e se elegessem os diretores. Feita a eleição, as escolas tinham de remeter para a direção regional respetiva todo o processo para homologação.

O objetivo deste trabalho foi fazer uma análise crítica que permitisse sintetizar e interpretar o modo como nas escolas da Região Norte, área de abrangência da DREN, se procedeu à seleção dos diretores em 2009. Para isso, os documentos oficiais constantes em arquivo em suporte eletrónico, nomeadamente, e em particular, os relatórios de avaliação das candidaturas e as atas dos conselhos gerais, foram consultados e analisados para recolha de informação quantitativa e qualitativa pertinente.

Para facilitar a leitura do que se pretende realçar e para melhor garantir o anonimato do candidato ou da escola, quando se recorrer ao uso de citações de documentos oficiais será generalizado o uso das seguintes

expressões: “candidato”, de modo indistinto ao género do docente; “escola”, mesmo tratando-se de um agrupamento de escolas; “conselho geral” corresponde ao órgão que elegeu o diretor, mesmo que tenha ocorrido em sede de conselho geral transitório; “comissão” designa a comissão permanente do CG ou especialmente designada para o efeito, responsável pela apreciação das candidaturas e elaboração do relatório final de avaliação. Na análise de situações concretas, as escolas serão distinguidas pela numeração árabe,  $E_1, E_2, E_3 \dots$ , o relatório de apreciação das candidaturas por  $RE_1, RE_2, RE_3 \dots$ , e as atas das reuniões dos conselhos gerais das escolas por  $A_{CG}E_1, A_{CG}E_2, A_{CG}E_3 \dots$ .

### 2.1 Caracterização geral

“Processo atípico” pode ser a expressão que melhor sintetiza o conjunto global de procedimentos concursais e de eleições dos diretores das escolas ocorrido em 2009, se compararmos com a forma como tradicionalmente decorria a eleição do órgão de gestão das escolas, pelo menos no que à Região Norte diz respeito. De facto, contrariamente ao expectável e a avaliar pelo número de candidaturas entradas, a instituição do cargo de diretor fez eclodir uma “motivação” ímpar aos potenciais candidatos.

Das 395 escolas da área da DREN que entre janeiro e julho de 2009 desenvolveram e concluíram os procedimentos concursais, foram apresentadas 740 candidaturas por parte de 613 candidatos. Como resultado, 298 docentes mantiveram-se na gestão de topo da escola (já eram presidentes do conselho executivo ou de comissão provisória) e foram eleitos 96 novos diretores (representando 24% do universo das escolas da DREN).

Das candidaturas apresentadas, 54 não foram a eleição, por terem sido excluídas pela comissão ou por desistência do próprio candidato. Em resultado disto, e invertendo o que de há longos anos se vinha assistindo, em todas as escolas houve candidatos a concurso. Contudo, numa delas não houve candidaturas em eleição, porque o CG decidiu que a única apresentada não reunia condições para ser eleita, por denunciar que o candidato desconhecia a realidade da escola.

No Quadro 3 consegue-se avaliar o volume de candidaturas que foram a eleição em cada escola. Se é verdade que em muitas (em cerca de 47%) se manteve a “tradição” de haver uma única candidatura, outras escolas houve em que o número cresceu exponencialmente em relação ao habitual, sendo que em mais de 20% delas apareceram três ou mais candidatos.

**Quadro 3. Número de candidaturas submetidas a eleição, por escola**

	Candidaturas em eleição	
	N.º de escolas	%
1 candidatura	211	53,6%
2 candidaturas	111	28,2%
3 candidaturas	47	11,9%
4 candidaturas	18	4,6%
5 candidaturas	3	0,8%
6 candidaturas	3	0,8%
7 candidaturas	0	0,0%
8 candidaturas	1	0,3%
Total	394	100%

No que respeita ao número de escolas a que cada docente se candidatou, verificou-se que a larga maioria se apresentou a concurso numa única escola (571 docentes representando mais de 93% dos candidatos), sendo somente 42 os docentes (cerca de 7%) que concorreram a várias escolas – dezoito deles apresentaram-se a concurso a três ou mais escolas (Quadro 4). No conjunto, estes 42 docentes foram responsáveis por 116 (22%) das candidaturas entradas nos serviços administrativos das escolas. Destes 42 candidatos, somente onze foram eleitos diretores: oito em escolas onde não exerciam funções e três nas escolas onde se encontravam a trabalhar.

**Quadro 4. Número de escolas a que concorreram os candidatos**

	Docentes candidatos	
	N.º	%
1 escola	571	93,1%
2 escolas	24	3,9%
3 escolas	6	1,0%
4 escolas	4	0,7%
5 escolas	3	0,5%
Entre 6 e 10 escolas	2	0,3%
Entre 11 e 20 escolas	2	0,3%
Mais de 20 escolas	1	0,2%
Total	613	100%



Conseguem-se identificar alguns aspetos comumente partilhados pelos docentes que concorreram a várias escolas. Um deles é que a larga maioria destes docentes é detentora de formação especializada em administração escolar ou administração educacional, sendo que alguns também têm experiência no exercício do cargo (apesar de nem sempre de forma continuada). Outro aspeto é que, tendencialmente, estes docentes candidataram-se a escolas próximas da sua área de residência, apesar de haver um ou outro caso que alargou a candidatura a escolas de áreas geográficas bem mais vastas do que o concelho de residência. Cite-se, a título de exemplo, o caso de um candidato que concorreu a uma escola localizada a mais de duzentos quilómetros de distância da sua residência, por pretender, como expressa na entrevista, regressar à sua região de origem.

Nos documentos produzidos no âmbito do desenvolvimento deste procedimento, não está muito evidente a explicitação das motivações que levaram estes docentes a disponibilizarem-se a assumir o cargo em número tão vasto de escolas. Na entrevista, um candidato evoca o “desafio de mudança pessoal e profissional” (RE<sub>1</sub>, p. 5), outro “pôr em prática o que tem estudado, tal como aderir às alterações do Decreto-Lei n.º 75/2008, com a responsabilização de uma pessoa por todas as políticas da escola” (RE<sub>2</sub>, p. 2) e outro, ainda, “o facto de se ter apercebido de que algumas escolas precisavam de melhorar e entender que reúne condições para proceder às mudanças necessárias” (RE<sub>3</sub>, p. 4). Sabendo-se que são docentes detentores de formação especializada, que investiram em formação profissional na área da gestão e administração das escolas, terá sido esse um dos fatores que terá pesado fortemente na vontade de se candidatarem ao cargo. Contudo, poder-se-á ainda questionar se alguns desses candidatos se motivaram a concorrer movidos pelo interesse no exercício do cargo, por partilharem da mesma perspetiva (controversa) de um conselheiro de uma escola que terá dito numa reunião do CG “estar estupefacto pelo facto de existir apenas um candidato, sendo este cargo tão importante e apetecível” (A<sub>CG</sub>E<sub>4</sub>, p. 2).

Um dos problemas associados a este tipo de candidaturas, e que aparece amiudadas vezes expresso nos relatórios, é que os projetos de intervenção destes docentes denunciam desconhecimento sobre as especificidades das escolas a que se candidatam:

*Identifica os problemas da escola de uma forma generalista, sem o rosto da escola a que se candidata. (RE<sub>5</sub>, p. 7)*

*O candidato revelou na entrevista aquilo que, de facto, está patente no projeto de intervenção: o não conhecimento mínimo da realidade da escola. (RE<sub>6</sub>, p. 10)*

Em consequência, o CG, perante o leque mais ou menos diversificado de alternativas, de forma mais ou menos explícita, por norma, rejeitou estas candidaturas, já que a maioria destes docentes acabou por não obter qualquer voto na eleição.

## **2.2 Do relatório de avaliação à eleição**

A diversidade na metodologia imperou na forma como as escolas fizeram a análise das candidaturas e elaboraram o relatório de apreciação dos candidatos, pese embora a falta de conhecimentos jurídicos dos que conduziram e estiveram implicados no desenvolvimento destes procedimentos. Como a grande maioria das escolas estava a diligenciar as mesmas etapas no mesmo período temporal, foram múltiplos os caminhos encontrados, não se evidenciando, pelo menos em larga escala, a tendência para, num leque alargado de escolas, se formatarem “por contágio” os procedimentos. Assim, se bem que num ou noutro concelho se tenha generalizado um modelo base de grelha de análise do *curriculum* dos candidatos (presumivelmente proposto pelos representantes da autarquia), não prevaleceu um modelo uniforme de conceção do relatório. Não se consegue, sequer, determinar um esquema conceptual comum, pois um pouco de tudo se vê analisando os processos que as escolas enviaram para a DREN.

Dentro da diversidade de desenhos, uns relatórios foram concebidos em formatos “XS”, com uma ou duas páginas, mesmo tendo várias candidaturas em análise, e outros em formato “XXL”, com vinte, trinta ou mais páginas para um único candidato. Por outro lado, umas escolas utilizaram o formato de grelha, onde apreciaram comparativamente as várias candidaturas, outras (a maioria) recorreram ao relatório descritivo onde fizeram uma análise individual ou conjunta dos candidatos nos três aspetos que tinham de ser considerados (*curriculum vitae*, projeto de intervenção e resultado da entrevista); outras, ainda, apostaram na enunciação dos pontos fracos e fortes de cada um deles. Num ou noutro caso menos consistente com o que a legislação previa, o relatório limitou-se a fazer um relato dos procedimentos desenvolvidos e a definir o tempo que cada um dos candidatos disporia na entrevista, realizada perante todos os membros do CG. Nestas escolas, o projeto de intervenção e o *curriculum* dos candidatos foram analisados por todos os membros do CG e a entrevista realizada em plenário.

A metodologia encontrada para as entrevistas também foi muito diversa. Numas escolas foram construídos guiões de entrevista muito fechados, mais se assemelhando a questionários, noutras foi solicitado ao candidato que durante um número determinado de minutos dissertasse sobre o seu projeto para a escola. Como resultado, umas escolas optaram por no relatório transcrever tudo o que foi dito na entrevista, outras fizeram uma síntese e outras, ainda, limitaram-se a fazer um juízo avaliativo sobre a capacidade de comunicação e de persuasão do candidato. Mas qualquer que tenha sido a metodologia encontrada, não foram muitos os conselhos gerais que optaram por, depois de apreciado o relatório, proceder à audição do candidato.

Em qualquer um dos formatos adotados, relatórios houve em que foram emitidos juízos avaliativos sobre os candidatos, outros que se limitaram a descrever e a sintetizar o que constava nos documentos apresentados pelos candidatos e no que os mesmos disseram na entrevista.

Em consequência do empenho, da análise criteriosa e do trabalho metódico que foi desenvolvido foi frequente na reunião do CG, quando se fez a discussão e apreciação do relatório, os conselheiros enaltecerem o trabalho realizado pela comissão elogiando o cuidado que tiveram na elaboração do relatório. Cite-se, a título de exemplo, o que consta em duas atas de conselhos gerais:

*Apreço pelo exaustivo e excelente trabalho realizado pela comissão, destacando a clareza e rigor do documento elaborado. (A<sub>CG</sub>E<sub>7</sub>, p. 1)*

*Era bastante elucidativo, pois permitia uma leitura clara e transparente de cada uma das candidaturas, contribuindo assim para uma tomada de decisão consciente. (...) são apresentados os pontos positivos e menos positivos de cada uma das candidaturas, facultando uma análise objetiva e isenta das candidaturas em causa. (A<sub>CG</sub>E<sub>8</sub>, p. 1)*

Note-se que esta segunda citação foi retirada de uma escola onde o CG decidiu não proceder à audição dos candidatos, apesar de haver quatro candidaturas em confronto.

Contudo, apesar de ter ocorrido em situações muito pontuais, numa ou outra escola o próprio relatório elaborado pela comissão não colheu a aprovação de todos os seus membros. Por isso, quando foi presente ao CG não vinha subscrito nem aprovado por todos os membros da comissão. Também, num ou noutro caso, os conselheiros não se sentiram esclarecidos com o teor do mesmo:

*Observou que o relatório é pouco explícito e nada diz sobre a posição dos candidatos quanto às características das pessoas que os vão acompanhar na gestão da escola, nem quanto à linha que pretendem seguir, continuidade ou rutura. (...) referiu ter também muitas dúvidas quanto à escolha do candidato e que o relatório não lhe conseguiu tirar essas dúvidas e que, nalguns casos, até agravaram. (A<sub>CG</sub>E<sub>9</sub>, pp. 3 e 4)*

Nalgumas escolas também se notou haver uma discrepância entre o teor do relatório e os resultados eleitorais, pois o relatório transmitia uma mensagem positiva sobre o candidato, mas o apuramento da votação contrariou essa presumível tese. Cita-se, a título de exemplo, uma escola onde o somatório do número de conselheiros ausentes e de votos brancos fizeram com que a única candidatura tivesse obtido um número de votos tão reduzido que, só no limite, impediu a necessidade de se realizar um segundo escrutínio; contudo, no relatório pode ler-se:

*O candidato (...) reúne todos os requisitos para o desempenho do cargo. Pela análise do curriculum vitae, confirmamos a sua relevância para o exercício das funções de diretor e o seu mérito; pela apreciação do seu projeto de intervenção, verificamos a sua coerência entre os problemas diagnosticados e as estratégias de intervenção propostas; pelo resultado da entrevista individual, concluímos que as capacidades reveladas vão ao encontro do perfil de exigências do cargo. (RE<sub>10</sub>, p. 11)*

Das 211 escolas onde só uma candidatura foi admitida, 198 reportavam-se a docentes que estavam a dar continuidade ao trabalho que vinham desenvolvendo, ou como presidentes do conselho executivo (190) ou como vice-presidentes (8), sendo que 107 (58%) deles obtiveram unanimidade no resultado das eleições. Nestas condições, a elaboração dos relatórios foi simplificada e é nestes onde mais se nota não ter havido constrangimentos na formulação de juízos avaliativos (favoráveis) ao candidato. A título exemplificativo, cita-se o que pode ler-se em três deles:

*A sua experiência em cargos de gestão, a sua vontade, motivação, investimento pessoal e profissional são uma mais-valia para a escola. (RE<sub>11</sub>, p. 2)*

*A sua liderança ser um polo agregador dentro da comunidade educativa. (RE<sub>12</sub>, p. 15)*

*Trata-se de um projeto realista, exequível e que realça o sentido humanista do candidato, orientado na construção de uma escola de excelência e de uma educação livre e universal. (RE<sub>13</sub>, p. 3)*

Contudo, casos houve em que a candidatura única presente, a do presidente do conselho executivo em funções, não mereceu consenso pelo CG, a avaliar pelo número de ausências à reunião onde se procedeu à eleição e ao elevado número de votos brancos que existiram – em nove destas escolas registaram-se cinco ou mais votos brancos ou nulos, o que é significativo se considerarmos que se tratava da eleição do gestor em exercício; noutras, contudo, foi visível o elevado número de faltas à reunião onde se procedeu à eleição (em quatro escolas faltou, pelo menos, um terço dos membros do CG). Em resultado da ação conjugada de votos brancos e nulos e de faltas à reunião para eleição, em oito escolas onde o único candidato era o presidente do conselho executivo houve necessidade de se recorrer ao segundo escrutínio para assegurar a sua eleição, já que no primeiro o candidato não obteve a maioria absoluta de votos exigida. Podendo considerar-se este número residual, se comparado com o universo de escolas em análise, a leitura destes resultados eleitorais permite retirar algumas ilações sobre o modelo e estilo de liderança adotado pelo gestor de topo dessas escolas.

Terá sido a falta de alternativas que ditou a manutenção de alguns destes docentes na gestão da escola. Não estando na maioria das vezes expresso no relatório nem na ata do CG, o desmerecimento da candidatura, a “fragilidade” da liderança em presença, infere-se mais pelos resultados do que pela análise dos documentos produzidos.

De facto, quando a ou as candidaturas em presença se reportam a lideranças pouco consolidadas, o relatório de avaliação das candidaturas e as atas das reuniões do CG não denunciam o “pulsar” dos conselheiros, nem permitem que se subentenda o sentido de voto dominante. Nestes casos, as comissões (quase sempre constituídas maioritariamente por docentes) optam por relatórios *low-profile*, cingindo-se a sintetizar objetivamente o projeto de intervenção e o *curriculum vitae* do candidato, não destacando muito as suas características positivas, mas também não realçando os aspetos menos favoráveis de cada um (estava em causa a eleição do docente que os iria dirigir nos próximos anos!). Cita-se como exemplo o que consta na parte final do relatório de uma escola onde se apresentaram dois candidatos a concurso, sendo que um deles era o presidente do conselho executivo em exercício nos últimos sete anos (obteve doze votos e o outro candidato nove votos):

*Apesar da legislação prever serem apontadas razões de aconselhamento da eleição, entendeu esta comissão, pelos candidatos em presença, não se pronunciar, mas disponibilizar toda a informação de avaliação necessária para a melhor decisão no que se refere à eleição do diretor da escola. (RE<sub>14</sub>, p. 20)*

Pela tendência de descomprometimento no juízo avaliativo, em algumas escolas, depreendido dos documentos enviados para homologação, consegue-se perceber alguma clivagem entre o texto do relatório e o pensamento de alguns dos conselheiros expressos nos textos das atas do CG. Recorrendo a um caso concreto, num relatório sobre o projeto de intervenção do candidato está dito:

*Contém devidamente diagnosticados os problemas da escola e do meio envolvente, define adequadamente os objetivos e estratégias para combater esses problemas e estabelece de forma coerente e exequível a programação das atividades que se propõe realizar no mandato, privilegiando a integração no contexto local. (RE<sub>15</sub>, p. 1)*

Contudo, na ata da reunião do CG consta:

*Considerava que o projeto de intervenção carecia de propostas de ações mais concretas e bem definidas e era pouco inovador. Esta intervenção foi reiterada por (...) e por (...), que sublinharam a falta de estratégias para a concretização das atividades propostas. (A<sub>CG</sub>E<sub>15</sub>, p. 2)*

Desta dualidade de perspetivas, poder-se-ia questionar se dentro do CG havia divergências sobre o tipo de liderança existente na escola ou se o relatório, de facto, não denunciava o que sentiam vários conselheiros. A avaliar pelo resultado da eleição, pode-se inferir que, de facto, a candidatura não era consensual, pois o candidato não atingiu o resultado mínimo necessário na primeira eleição, sendo que no segundo escrutínio obteve, novamente, um reduzido número de votos expressos.

Em suma, a análise dos relatórios demonstra que não é através destes, pelo menos de modo determinante, que se consegue depreender qual o candidato que merece uma apreciação mais positiva. Também raramente no texto das atas do CG se percebe o sentido de voto dos conselheiros, porque não deixam transparecer a discussão que internamente decorreu em torno desse relatório e das candidaturas em confronto. Assim, percebe-se

que poucas vezes os documentos formais produzidos internamente nas escolas, sobre o procedimento concursal e sobre as eleições, assumem uma grande relevância e são indiciadores do que viria a ser o resultado da votação.

Perante um leque diversificado de candidaturas, os conselhos gerais acabaram por encontrar uma qualquer estratégia que lhes permitiu, implicitamente, seriar os candidatos. Quando estes eram da escola, como quase todos (ou todos) os conselheiros os conheciam, depreende-se, pelos textos dos relatórios, que terão sido os traços de personalidade e o trabalho já realizado que se sobrepuseram no juízo avaliativo e, conseqüentemente, o que mais determinou a escolha. Quando, perante várias candidaturas, uma delas era a do presidente do conselho executivo em funções, terá sido também “medido” o grau de satisfação com o projeto de escola que estava a desenvolver e o seu estilo de liderança.

Nas escolas em que os candidatos em avaliação tinham uma grande similitude de condições, por norma as comissões de avaliação tiveram um cuidado acrescido em não deixar transparecer nos relatórios a sua posição face aos candidatos em presença. Contudo, esta atitude foi aceite de forma diversa pelas escolas. De facto, numa escola com três candidaturas foi considerado que os relatórios eram

*lacónicos e semelhantes, não contendo elementos suficientes que permitissem estabelecer diferenças entre candidaturas. (A<sub>CG</sub>E<sub>16</sub>, p.2);*

enquanto noutra, com duas candidaturas em concurso, o CG

*foi unânime em opinar sobre a seriedade, honestidade e isenção colocados no relatório, que não deixava transparecer qualquer sentido de voto, para que os membros do conselho geral julgassem por si só os projetos e os candidatos em causa. (A<sub>CG</sub>E<sub>17</sub>, p. 2)*

Outra conclusão que se retira da análise dos relatórios é que foram residuais as situações em que os conselheiros se basearam meramente na mensagem do projeto de intervenção e na impressão que o candidato deixou quando esteve presente na entrevista. O que não significa que a própria interpretação do projeto de intervenção, a forma como decorre e o que é apreendido na entrevista não resultem já de uma subjetividade de interpretação por parte da própria comissão e também do CG. Em várias escolas, independentemente do texto do relatório, os conselheiros,

antecipadamente, consultaram os *curricula* e os projetos de intervenção dos candidatos, tentando, como se afirma numa ata do CG, minimizar a “incontornável complexidade de subjetividade” (A<sub>CG-E18</sub>, p. 2).

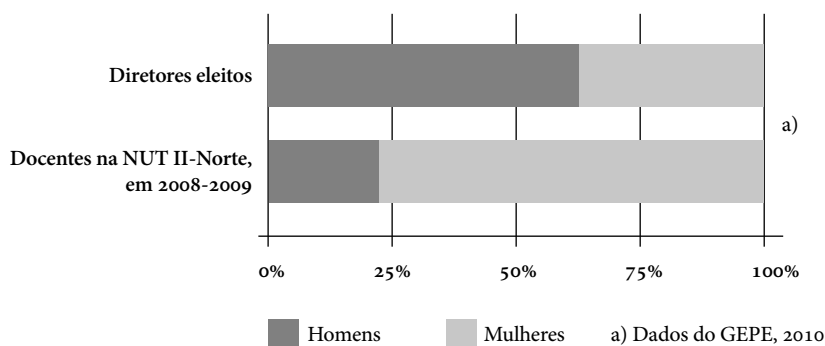
### 2.3 O perfil do gestor escolar

Começa-se por fazer uma leitura mais objetiva dos dados globais recolhidos no âmbito deste processo, de modo a atualizar o retrato-tipo do gestor escolar, traçado por Barroso (2002) na sequência da implementação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

#### a) Género masculino

A percentagem de diretores eleitos do sexo feminino (38%) foi consideravelmente menor do que a do sexo masculino (62%). Este diferencial assume maior evidência se atendermos ao facto de no universo da Região Norte só cerca de 24% dos docentes serem homens (Gráfico 1).

Gráfico 1. Análise comparativa dos diretores eleitos, segundo o sexo



Se se mantivesse a proporcionalidade que há no número total de docentes do sexo masculino e do sexo feminino, na distribuição por género dos diretores eleitos, teria de haver trezentas mulheres diretoras de escolas, em detrimento das 148 eleitas. Ao invés, só haveria 94 diretores (homens), quando na realidade foram 246 os eleitos.

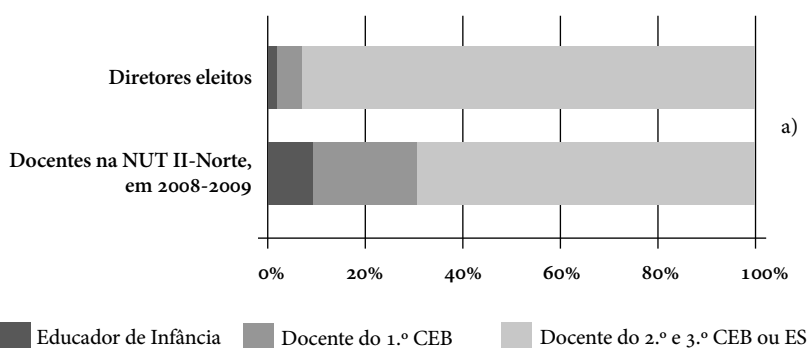
#### b) Nível de ensino pós-primário

O desfasamento de proporção dos diretores não se limita ao género, pois também em relação ao nível de ensino de procedência se notam grandes



contrastes. No universo total dos docentes da Região Norte, a percentagem de docentes em funções no 1.º Ciclo e na educação pré-escolar é significativamente inferior à quantidade de docentes dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, respetivamente, 9,6%, 19,4% e 71%. Contudo, os diretores eleitos vinculam ainda mais esse diferencial, pois só em dezanove das 289 unidades organizacionais com educação pré-escolar e 1.º Ciclo foram eleitos diretores docentes oriundos do 1.º Ciclo ou da educação pré-escolar (Gráfico 2).

Gráfico 2. Distribuição dos docentes eleitos diretores, segundo o nível de ensino de procedência



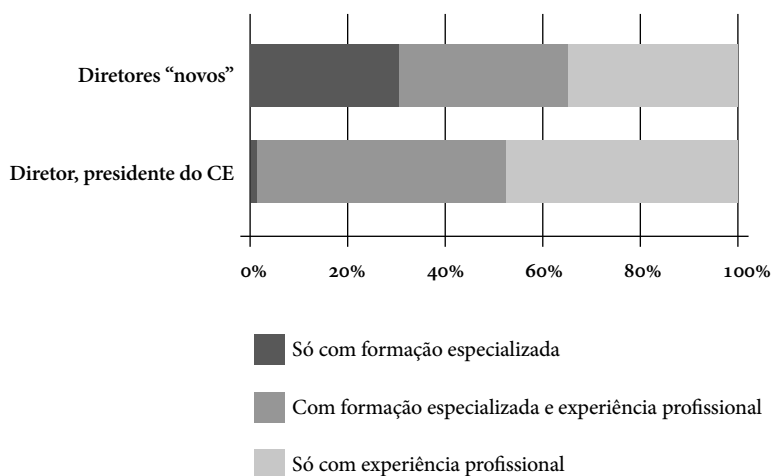
a) Dados do GEPE, 2010

Utilizando o raciocínio feito anteriormente para o género, para mantermos a proporcionalidade na distribuição dos docentes nos diferentes níveis de ensino, teriam de existir 27 diretores da educação pré-escolar e 56 do 1.º Ciclo, em detrimento dos 4 e 15 efetivamente eleitos, mesmo tendo em linha de conta que estes docentes provavelmente não concorreriam às escolas onde não existe o seu nível de ensino.

### c) Formação especializada

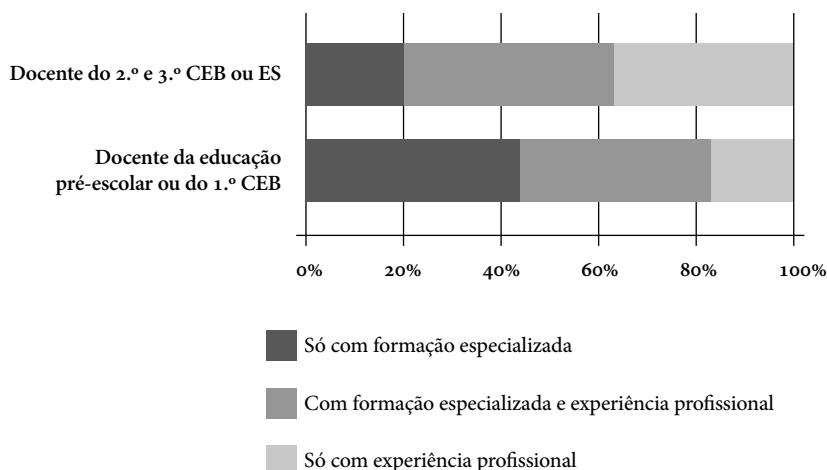
Dos diretores eleitos que deram continuidade ao exercício do cargo como gestores de topo da escola, cerca de 53% tinham, também, formação especializada. Dos “novos” essa percentagem era superior, com cerca de 62% dos docentes eleitos a já possuir qualificação profissional com base em formação especializada, muitos deles acumulando experiência no exercício do cargo (Gráfico 3).

**Gráfico 3. Requisitos de qualificação dos diretores eleitos**



Fazendo a análise dos requisitos de qualificação dos candidatos e o respetivo nível de ensino de proveniência, verifica-se que eram detentores de formação especializada 82% dos candidatos da educação pré-escolar e 1.º Ciclo, enquanto somente cerca de 61% dos docentes dos grupos de recrutamento dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ou Ensino Secundário possuíam qualificação com base na formação especializada (Gráfico 4).

**Gráfico 4. Requisitos de qualificação dos candidatos, segundo o nível de ensino de proveniência**

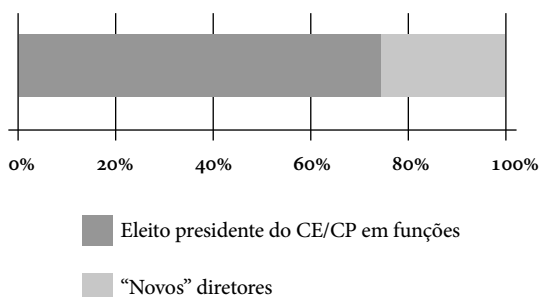


Perante as novas condições impostas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, das candidaturas entradas em 2009 nas escolas da Região Norte, mais de 64% dos docentes poderiam continuar a ser opositores ao concurso sem restrição, porque possuíam os requisitos exigidos de qualificação. Contudo, dos docentes que foram eleitos diretores, 45% deles só poderiam voltar a ser candidatos se se verificasse a inexistência ou insuficiência de candidaturas com requisitos de qualificação baseados na habilitação específica. Este condicionalismo afetaria maioritariamente os diretores oriundos dos grupos de recrutamento dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

#### d) Continuidade de funções

Maioritariamente (76%) foram eleitos diretores os docentes que estavam no momento do concurso em funções no órgão de gestão, como presidentes do conselho executivo ou de comissão provisória (Gráfico 5). Como resultado, foram eleitos 96 novos diretores (representando 24% do universo das escolas da DREN), enquanto 298 se mantiveram na gestão de topo da escola.

Gráfico 5. Novos diretores eleitos



Note-se que, de entre os que estão referenciados como “novos”, alguns estavam já em funções no órgão de gestão no momento da candidatura (como vice-presidentes) e eram o candidato “natural” de sucessão do presidente, na sequência da indisponibilidade deste para o exercício do cargo (muitas vezes devido à sua aposentação).

Outro aspeto a salientar é o facto de somente 22 docentes terem sido eleitos em escolas onde não se encontravam a exercer funções no momento do procedimento concursal, sendo que, num ou noutro caso, esta candidatura externa “destronou” candidatos da escola, alguns deles presidentes do conselho executivo em exercício.

### **e) Rede estatal**

Apesar da prerrogativa aberta pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de se poderem candidatar os docentes do ensino particular e cooperativo, desde que tivessem um contrato de trabalho por tempo indeterminado e reunissem os demais requisitos exigidos, esses docentes só em número muito residual se candidataram.

Dos que foram eleitos diretores, todos os docentes integravam, no momento do concurso, os quadros das escolas de ensino público, se bem que um ou outro tenha tido anterior experiência em exercício do cargo de diretor ou de diretor pedagógico em estabelecimento de ensino particular ou cooperativo.

### **f) Reconstruindo o “retrato-tipo” do gestor**

Será interessante retomar alguns dos aspetos do “retrato-tipo” feito por Barroso (2002: 102) sobre os responsáveis pela gestão das escolas, para o comparar com a atualidade. Nesse retrato, referia Barroso que o diretor executivo seria um docente do sexo masculino (66%), membro do conselho diretivo da escola na altura em que concorreu (78%), em especial presidente (68%), normalmente sem formação específica em gestão escolar (43%). Utilizando as mesmas referências, dir-se-ia que o diretor em 2009 seria, provavelmente, do sexo masculino (62%), membro do conselho executivo da escola em que concorreu (80%), em especial presidente (76%), normalmente com formação específica em gestão escolar (55%).

Também utilizando as referências do documento de Barroso sobre os traços característicos do “retrato” agora feito, destaca-se a elevada taxa de masculinização, a existência de uma taxa muito mais elevada de diretores oriundos da escola sede dos agrupamentos (este dado não é analisado por Barroso), a preferência por docentes em funções na escola, em particular dos que se encontram na gestão da escola, a considerável taxa de docentes com formação específica no domínio da gestão escolar.

## **2.4 Uma liderança em avaliação situada**

Da forma como as eleições decorreram na Região Norte depreende-se que, tal como em qualquer outra situação em que a eleição é o método de escolha, houve num conjunto alargado de escolas uma imprevisibilidade nos resultados verificados. Em mais de 60% delas, o presidente do conselho executivo foi reconduzido no exercício do cargo de gestor de topo com mais de 90% dos votos expressos, mas noutras o mesmo foi reconduzido com menos de 70% dos votos dos membros presentes na reunião do CG.

Dos que não estavam anteriormente a exercer o cargo de gestor de topo, somente 25% dos candidatos foram, também, eleitos com mais de 90% dos votos expressos, enquanto mais de 50% obtiveram menos de 70% dos votos. Em 32 escolas os fracos resultados obtidos na primeira eleição por todos os candidatos obrigou a segundo escrutínio, por nenhum docente ter obtido maioria absoluta dos votos dos membros do CG em efetividade de funções.

Quando a liderança interna da escola era forte e merecia consensualização generalizada pela comunidade educativa, o CG inclinou-se para a manter no exercício do cargo. Isso foi visível em alguns dos resultados eleitorais obtidos quando os votos foram canalizados todos eles para um único docente (garantindo a manutenção da liderança de há longos anos), mesmo em escolas onde havia várias candidaturas. A comprovar, veja-se que em dezoito escolas com duas candidaturas em eleição um dos candidatos obteve unanimidade dos votos, o mesmo acontecendo em duas escolas com quatro candidatos.

Num conjunto restrito de escolas o problema que antecipadamente se presumia acontecer tinha a ver com o facto de se saber que dentro da escola não existiria nenhum docente com intenção de se candidatar, porque os que reuniam condições não estariam disponíveis. Assim, de forma mais ou menos incisiva, elementos da escola mobilizaram-se procurando soluções no exterior, desafiando docentes de outras escolas, para evitar que o processo ficasse deserto. O recurso a esta estratégia justifica a eleição de alguns dos 22 docentes que se tornaram diretores em escolas onde não exerciam funções.

## 2.5 *Lobbying*

Quando uma liderança era “mais fraca”, ou, pelo menos, “menos forte” na escola ou quando era notório o ambiente de tensão e de crispação e havia problemas de relacionamento interpessoal entre a equipa de gestão e os restantes elementos da comunidade educativa, a eleição do diretor foi vista como uma oportunidade de mudança. Em algumas escolas foi visível o ambiente de (muita) ansiedade que se vivia e, de forma mais ou menos explícita, o trabalho de *lobbying* que estava a ser feito. De facto, em várias escolas foi intenso o trabalho insidioso de elementos de dentro da escola ou externos a ela (não necessariamente de elementos do CG), mas com interesses sobre a escola, a exercer uma pressão mais ou menos subtil sobre os que, de facto, possuíam o “grande trunfo” de ser um elemento diretamente implicado no processo de escolha por integrarem o CG.

Apesar de não ser frequente ver-se escrito em atas, nalgumas transparecem as condições vividas. Há referências a petições ou a abaixo-assinados que circulariam dentro da escola a favor de um certo candidato. Não sendo este tipo de ocorrências determinantes no sentido de voto (imagina-se), colocou os membros do CG numa situação acrescida de pressão sobre a sua intenção de voto. Numa escola denuncia um conselheiro em ata a “pressão de que foi alvo para votar num dos candidatos, quer telefonicamente, quer por e-mails, pressão essa que considerou inadmissível” (A<sub>CG</sub>E<sub>19</sub>, p. 3). Noutra, o presidente do CG, na reunião em que se procedeu à eleição, “pediu a palavra para fazer uma sensibilização dos presentes relativamente à necessidade de, independentemente do resultado da eleição, se evitar uma clivagem, apelando à união de todos” (A<sub>CG</sub>E<sub>20</sub>).

Outra ocorrência que pode denunciar ter existido *lobbying* em algumas escolas tem a ver com os resultados eleitorais alcançados na segunda eleição. De facto, em sete escolas um dos candidatos perdeu votos nessa segunda votação em detrimento de um outro. Em consequência em quatro escolas o candidato mais votado no primeiro escrutínio não foi eleito diretor. Note-se que a reorientação do sentido de voto dos conselheiros ocorreu sempre num período de tempo muito reduzido, já que o Decreto-Lei n.º 75/2008 impõe o prazo máximo de cinco dias úteis para a realização do segundo escrutínio.

É pertinente evocar aqui Sergiovanni quando afirma que “nas escolas que se estão a tornar comunidades as relações baseiam-se em compromissos, não em negócios” (2004: 79). Se a maioria das escolas viveu este processo na perspetiva de encontrar “compromissos” estáveis e que melhor servissem os interesses da escola, casos houve, pontuais, em que o mesmo processo foi transformado no “negócio” referido por Sergiovanni, pois, por vezes, as motivações e os interesses que estiveram subjacentes ao processo de escolha do diretor demarcaram-se em absoluto da missão da própria escola.

Sabe-se que em algumas escolas, despoletada por um qualquer grupo de intervenientes, a própria constituição do CG terá já resultado de uma estratégia intencional, no sentido de garantir que, mais tarde, fosse eleito diretor determinado docente. A restante comunidade educativa só tardiamente teve a perceção dessa estratégia, mas a mesma constituiu-se como um conjunto maioritário de bloqueio ao que outros defendiam, fazendo eleger diretores que internamente a maioria não apoiava.

Por outro lado, o resultado obtido na votação “apanhou” vários candidatos desprevenidos, em particular, presidentes em exercício, porque não

estariam a contar com o resultado da eleição, em vários casos perdendo-a. Daí que tivessem existido algumas reclamações e recursos hierárquicos evocando como fundamento irregularidades procedimentais no concurso ou, até, na própria composição do CG, muitas vezes a funcionar há largos meses sem que quaisquer obstáculos tivessem sido colocados até então. De entre os argumentos repescados, citam-se irregularidades na forma como os pais foram eleitos e o não cumprimento de normas estabelecidas em regimento interno do CG, nomeadamente no que diz respeito à perda de mandato por excesso de faltas.

## **2.6 Aspetos valorizados pelas escolas na eleição do diretor**

Será aqui interessante evocar, porque sintetiza de forma certa o que, de facto, estava inerente a este processo, o que referiu um presidente do CG ao tentar minimizar nos restantes conselheiros a ansiedade que estavam a sentir: “Este não é um processo concursal corrente, uma vez que acima de tudo trata-se de uma eleição” ( $A_{CG-E_{21}}$ , p. 1). Esta frase remete para segundo plano todos os procedimentos que antecedem o ato eleitoral e que, muitas vezes, consumiram um elevado número de horas de trabalho a um conjunto de pessoas (da comissão) com compromissos profissionais externos às escolas e, por isso, com acrescidas dificuldades em encontrar disponibilidade para se reunirem (numa escola a comissão, que integrava um representante dos pais e um da autarquia, reuniu formalmente treze vezes).

Os membros do CG, únicos diretamente implicados na análise e apreciação das candidaturas, muito cedo se aperceberam de que teriam de ser comedidos no que escreviam, sob pena de se criarem condições passíveis de reclamação e/ou de recursos hierárquicos. Nesse sentido, terá sido muito mais o que se conversou, o que se discutiu, o que se produziu no discurso oral (interesses e qualidades que se destacaram, constrangimentos que se levantaram) que influenciou a decisão de cada conselheiro, quando, claro, fatores externos, dificilmente controláveis, não intervieram de modo a conseguir produzir um volte-face no que internamente colhia algum (ou bastante) consenso.

É muito da através da análise fria dos números, do resultado eleitoral obtido, que se consegue perceber a fragilidade da liderança em exercício, se esta se candidatou, ou a dificuldade em escolher quem melhor serviria os interesses da escola, do que através dos textos, pois, como já foi referido, a maioria opta por tecer apreciações inconsequentes, pelo menos sobre o candidato que se presume que possa vir a ser o futuro diretor.

O que terá pesado e determinado o sentido de voto de cada conselheiro terá sido, não tanto o teor do relatório e dos documentos em análise, mas as ideias, os traços de personalidade e o tipo de liderança que era idealizado.

Quando as candidaturas foram apresentadas em contextos desconhecidos dos candidatos, os projetos enfermaram de uma “perspetiva teórica e generalista da realidade educativa” ( $A_{CG}E_{22}$ , p.2), sendo por norma rejeitados. Este tipo de candidaturas levou Castilho a afirmar que é a “filosofia da ASAE transposta para as escolas” porque esse docente não “sofreu os seus problemas, nem respirou o seu clima” (2011: 64).

Em suma, atuando cada vez mais numa conceção de escola assente na unipessoalidade do órgão de gestão de topo, o diretor é “mais solitário e mais poderoso sobre o interior da escola” (Lima: 2011b: 57), o “rosto” para “desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008), mas o que, de facto, foi valorizado pelas escolas no momento da eleição do diretor foram aspetos como: i) “preocupação pelo aluno enquanto pessoa” ( $RE_{23}$ , p. 1); ii) “conhecimento aprofundado da realidade” ( $RE_{24}$ , p. 7); iii) “qualidades humanas que facilitam o relacionamento pessoal” ( $RE_{25}$ , p. 5); iv) “colaboração interpares” ( $RE_{26}$ , p. 1); v) “capacidade de liderança” ( $RE_{27}$ , p. 1); vi) “espírito de gestão partilhada” ( $RE_{28}$ , p. 8); vii) “cultura de exigência” ( $RE_{29}$ , p. 8); viii) “resistência à pressão” ( $RE_{30}$ , p. 1); ix) “gestão transparente” ( $RE_{27}$ , p. 15); x) “visão de futuro visando uma escola inclusiva” ( $A_{CG}E_{12}$ , p. 2); xi) “capacidade de ouvir, mediar conflitos e obter consensos” ( $RE_{31}$ , p. 6) e outros aspetos como “dinamismo, humanismo, sensibilidade e democraticidade” ( $RE_6$ , p. 10).

Minimizada a importância do projeto de intervenção na apreciação das candidaturas e no sentido de voto dos conselheiros, podendo ser facilmente verificável o *currículum* dos candidatos (para confirmação da admissibilidade a concurso), poder-se-á questionar os propósitos da complexidade de que está revestido este processo. Contudo, nada se inverteu com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, no sentido de se diminuir a complexidade do processo, de dar maior liberdade às escolas de escolherem os seus próprios caminhos, de permitir que os conselhos gerais, de facto, se assumam como o órgão de direção estratégica, capazes de dinamizarem todos os procedimentos que só à escola dizem respeito. Reserva-se para o futuro saber se o reforço da autonomia, que a retórica política tanto enfatiza, não passará da “ficção legal” (Barroso, 2004: 50) a que está, em larga medida, atualmente reduzida.



### 3. DO DECRETADO AO INSTITUÍDO NAS ESCOLAS

Vários estudos evidenciam o fosso existente entre o que é decretado e a forma como as normas e as regras, instituídas centralmente, são localmente interpretadas e implementadas. Licínio Lima (1992) afirma que no estudo da escola, enquanto organização, interessa analisar o plano das orientações para a ação organizacional e o plano da ação organizacional, devendo focalizar-se a análise no que está normativamente decidido, mas também, e em particular, na dimensão oculta que norteia a ação. A cultura organizacional, aliada à pluralidade de interesses existentes no interior da escola, pessoais ou profissionais, individuais ou de grupos mais ou menos alargados, domina a ação educativa, condiciona o modo como se atua dentro da esfera permitida pelo que é decretado. A forma como se implementou o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, mesmo restringindo-nos ao campo de estudo em análise – processo de escolha do diretor das escolas –, não foi exceção ao modo híbrido de atuação das escolas e à conflitualidade de interesses que nela existem.

No quadro normativo construído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 sobre o processo de recrutamento do diretor, pretendia-se que a escolha recaísse sobre alguém que fosse capaz de imprimir uma liderança forte na escola, preocupado com a *performance* e orientado por uma lógica de prestação de contas, quer ao conselho geral (órgão de direção estratégica), quer às famílias e à comunidade (da escola esperam bons resultados e sucesso educativo), quer ao Estado (que é quem mais orienta a ação da escola, pela abrangência de normas que consagra). Para além disso, pretendia-se incrementar a participação sociocomunitária, a “efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida da escola” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Nesse sentido, incumbiu-se o órgão de direção estratégica de eleger o líder de topo da escola, transferiu-se a confiança política para os vários interesses em presença na escola com representação no CG.

Uma das mudanças a que visivelmente se assistiu, pelo menos temporariamente, foi que as escolas, pela primeira vez, atribuíram real importância ao CG, por ser este órgão o responsável pela escolha do dirigente máximo da escola. Para além disso, assistiu-se a um aumento do papel interventivo dos conselhos gerais levando à revitalização da democracia interna. De facto, o funcionamento interno do CG ganhou novo “fôlego”, pelo maior envolvimento de todos no debate de ideias e na partilha do sentimento de corresponsabilização e de tudo querer fazer para nada falhar no desenvolvimento de todas as etapas inerentes ao processo de escolha do diretor.

Desta forma, assistiu-se ao incremento da responsabilidade partilhada, à consolidação e/ou revitalização do nível de participação sociocomunitária na escola, não só confinado ao papel interventivo dos professores, como era tradição, mas alargado a todos os outros membros, representantes dos vários corpos da comunidade educativa.

Como já foi referido, uma ilação que se retira da análise dos documentos que suportaram a eleição dos diretores das escolas é que os critérios (a maioria deles não explicitados) que estiveram subjacentes ao processo de escolha do diretor se afastaram, em larga medida, do que se pretendia consagrar, prevalecendo muitas das lógicas que implicitamente e de modo oculto têm dominado a escola.

Percebe-se que nas escolas onde um elemento da equipa de gestão em exercício estava em concurso, o que objetivamente se mediu e equacionou na escolha do diretor foi o tipo de liderança que internamente existia e aquela que internamente se pretendia. Na hora de escolher o diretor, a escola avaliou muito mais (senão exclusivamente) os traços distintivos da sua liderança interna, o modo como o docente candidato internamente atuava, o modo como interagia e se relacionava com a comunidade educativa, se propiciava ou não o trabalho colaborativo e incentivava à inovação. Assim, com muita frequência estiveram em confronto as perspetivas de continuidade e inovação: “votar no candidato ( $C_A$ ) é votar na continuidade e votar no candidato ( $C_B$ ) é votar na inovação” ( $A_{CG}E_{32}$ , p. 1).

A maioria dos conselhos gerais, sem poderem fugir ao imperativo de passarem a ter na escola um órgão de gestão de tipo unipessoal, procurou para gestor de topo alguém que, presumivelmente, iria conseguir manter um estilo de liderança próximo da colegialidade, alguém que internamente recolhesse consensos. Preteriu-se na prática, ou interpretou-se a favor da cultura instituída, a eficácia, a eficiência, o líder com autoridade e com grande preocupação com os resultados, o *gestor de empresa* que normativamente se pretendia instituir. Pelo contrário, enfatizou-se (quando outros interesses, pouco concordantes com o bem comum da escola, não se sobrepuseram) o líder humanista, o líder democrata com qualidades que facilitam o relacionamento interpessoal, o gestor escolar profissional, enfim, um estilo de *liderança partilhada* que permitisse manter uma cultura organizacional próxima de modelos de governação assentes na colegialidade.

Refere Lima que “cada escola é um contexto específico da acção, certamente marcado pelas dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais de diverso tipo” (2011a: 153) e diz Costa que cada ator da escola vai

“construindo uma leitura da realidade organizacional e assumindo uma postura activa e interventora em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade” (2003: 81). A conjugação destes aspetos, da escola como organização e da ação dos indivíduos que lá se movem e interagem, faz da escola a “arena política” evocada por Costa (2003), onde as inovações, que persistentemente o poder político continua a querer implementar por decreto, sofrem múltiplas (re)interpretações pelos seus mais diretos intervenientes. Com isso, as escolas adequam o que está normativamente consagrado às particularidades dos seus públicos e ao contexto educativo onde se inserem, apesar de, por vezes, se fazerem valer lógicas que se afastam da missão principal da escola. De uma forma mais ou menos sistemática, qualquer pessoa com ligações à escola se vai apercebendo das atividades micropolíticas que internamente se desenvolvem.

## CONCLUSÃO

Na análise de todo o processo de eleição dos diretores se conclui que o que está subentendido no Decreto-Lei n.º 75/2008 sobre as “boas lideranças” e “lideranças eficazes” nem sempre colhe consenso interno nas escolas e dá azo a reinterpretações não necessariamente coincidentes com as intenções do legislador. Conclui-se, também, que os relatórios de avaliação das candidaturas tiveram uma influência muito pontual no processo de escolha do diretor e que os mesmos resultaram de uma interpretação subjetiva dos elementos apresentados pelo candidato. Mesmo não emitindo juízos de valor, a síntese feita dos projetos de intervenção e do *curriculum* de cada candidato, o que foi interpretado como substantivo da entrevista, a atitude e as características de personalidade percecionadas, ao mesmo tempo que permitiram introduzir discricionariedade no processo, afastaram as práticas escolares de escolha do diretor da aplicação mecânica do modelo decretado (Lima, 2001).

Assim, o processo de escolha dos diretores não foi exceção às regras implicitamente instituídas nas escolas e ao jogo de interesses que permanentemente existem no seu interior. O que resultou foi, em larga medida, uma mudança procedimental no processo de escolha do gestor de topo da escola. Retirou-se, de facto, o poder de ser uma assembleia alargada a escolher o diretor, lesando particularmente os professores, habituados como estavam a ser os que mais diretamente influenciavam esse processo. Mas mantiveram-se (quase sempre) as mesmas forças que já anteriormente dominavam o processo de seleção do gestor de topo.

## Bibliografia

- Azevedo, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2002). Reitores, Presidentes e Directores: Evolução e Paradoxos de uma Função. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n.º 2, 91-114.
- Barroso, João (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária, *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17 (2), 49-83.
- Barroso, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (2008). *Parecer – Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007-ME*. Consultado a 27 de julho de 2012 em: <http://www.dgae.min-edu.pt/web/14650/autonomia>.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castanheira, Patrícia & Costa, Jorge A. (2011). O projecto de intervenção do director: onde está e para que serve? In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Org.) *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, 125-134. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988a). *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988b). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer n.º 3/2008 sobre o projecto de Decreto-Lei – Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Publicado no Diário da República de 28 de fevereiro de 2008.
- Costa, Jorge A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*, 3.ª ed. Porto: Edições Asa.
- Dinis, Luís Leandro (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional. Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, Lisboa, n.º 2, 115-136.
- Formosinho, João (1989). Do Serviço do Estado à Comunidade Educativa: Uma nova conceção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, vol. 2, n.º 1, 53-86.
- Formosinho, João & Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In M. A. B. Lafond et al., *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*, 99-124. Porto: Edições ASA.

- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). Vontade por decreto. Projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, 91-115. Porto: Edições ASA.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Lima, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização Educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, Licínio C. (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (2011b). Director de Escola: subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa & A. Ventura (Org.) *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*, 47-63. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, Fátima (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, 45-64. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições ASA.

**ABSTRACT:** The model of governance of Portuguese state schools set up in 2008 breaks with a tradition of electing the top school manager through universal suffrage of teachers establishing a one head body – the director – chosen by the general council, formed by elements from various sectors of the community, under the pretext of every school having a “face” to whom responsibilities may be shifted and allow the claim of “good and effective leaderships.” This study aims to assess whether the mechanisms introduced in the choice of the director by Decree-Law n.º 75/2008 led to significant changes in the process of choosing the top manager of state schools, to infer the portrait-type of a school manager and investigate whether the logic underlying his/her selection have confirmed or infirmed the one normatively suggested.

**KEYWORDS:** director, election, profile, lobbying.